

# Licenciatura en Educación Artística de la ESAY: autoaprendizaje tras la primera generación

Luciano Sánchez Tual

## Localización

En 2009, inicié cursos la Licenciatura en Educación Artística (LEA) en su primera edición, teniendo como primera sede la Escuela Superior de Artes de Yucatán. Esta joven escuela, ubicada en la ciudad de Mérida, asumió la responsabilidad de auspiciar un modelo educativo cuya innovación se venía implementando en unos pocos lugares de la enseñanza artística nacional. Frontalmente dirigida a profesores del arte en activo y deseosos de reorganizar sus saberes, la LEA ofreció un conjunto de cursos semi-presenciales a completar en un año, tras el cual cada aspirante se dedicó, en el segundo año, a la elaboración de una memoria profesional (*memoria de grado*) bajo la asesoría de un claustro de profesores dirigidos por Humberto Chávez, investigador en el Centro Nacional de las Artes, en México, D.F. Chávez diseñó el plan curricular de esta licenciatura, cuyas principales líneas de pensamiento e investigación me permito sintetizar así: teoría de las artes; semiosis e interdisciplina; metodologías de investigación y educación artística. Dicho plan curricular también se ofertó en el Centro de las Artes de San Luis Potosí, con algunas variacio-

nes, a partir del 2010. Basten estos pocos datos para localizar los esfuerzos institucionales, parcialmente aún en proceso.

## Titularse

Participé como profesor de la LEA en Yucatán, tanto en cursos a distancia como presenciales. Los estudiantes aceptados habían sido o eran profesores de alguna de las artes: danza, teatro, cine, música, artes visuales. La mayoría, también habían sido o eran artistas con producción reciente. Solo un par de estudiantes estaban apenas por debajo de los treinta años de edad. Esta conjunción llevó a un clima muy diferente del que se podría esperar de un grupo típico del resto de las licenciaturas de la ESAY (teatro, música y artes visuales) cuyos estudiantes promedian veinte años de edad en el primer año.

Atrás en el tiempo, algunos estudiantes de la LEA fueron esos veinteañeros en una escuela superior de arte o facultad universitaria. Algunos optaron por suspender sus estudios por múltiples razones, otros egresaron, pero en ningún caso obtuvieron el título. Hace dos décadas no era necesario un título para impartir clases de arte, así como ahora no se

necesita uno para ser artista productor. Sin embargo, es evidente que la educación artística ya no se salva del papeleo neoliberal educativo: para ser profesor de artes se nos requiere un título de nivel superior. Y, para ser profesor de artes en el nivel superior, vayamos estudiando una maestría por lo menos. Para un departamento de recursos humanos, el título en papel es lo que cuenta. Se puede de ver de dos formas: cuando los estudiantes de la LEA eran veinteañeros, o aspiraban a algo más que la legitimación por un reconocimiento oficial, o bien la obtención de dicho reconocimiento decía mucho más que: «has asistido el suficiente tiempo». Por otro lado, no olvidemos que una parte de los estudiantes de la LEA, artistas/profesores, jamás habían estado en sistema escolarizado. El taller o *atelier* como lugar de enseñanza nació mucho antes que las academias, y al día de hoy conserva buena parte de su vitalidad.

Por supuesto, este juego legalizante ocurre en otras naciones; en algunas está bien establecido como se puede obtener un título oficial presentado un expediente personal de experiencia profesional y un examen, entre otros requisitos. Pero, siendo justos, esta certificación de lo equivalente tiene que ser usada con cuidado, puesto que, de nuevo, un papeleo eficiente puede crear garantías donde no las hay. En ese sentido, pienso que un periodo corto de estudios que actualicen, reorganicen, equilibren el saber profesional del otra vez estudiante, sería un prefijo indispensable para una certificación honesta. La LEA cumplió con esta voluntad de actualización (suele llamársele *nivelación*) al proporcionar un ciclo de cursos presenciales y televisados. Otro ingrediente correcto que la LEA aportó es la realización de un proyecto integrador de lo aprendido en el ciclo y de la experiencia profesional del estudiante. Así, se certifica que el artista puede iniciar, realizar y terminar un proyecto sin apoyarse demasiado en viejas glorias, así como se añaden nuevos saberes a la experiencia personal. Sin embargo, es claro que

los diseños de cursos así como el diseño de la fase de elaboración de memoria o proyecto pueden ser mejorados constantemente. Sobre la fase segunda de la LEA: “la tesis” sigue siendo un símbolo de las academias cuya interpretación debería consensuarse en el terreno propio de la enseñanza artística, porque este símbolo aún responde a los fantasmas universitarios donde el arte nunca fue considerado una epistemología valiosa. En otras palabras: la amplia experiencia profesional de los estudiantes de la LEA así como sus hallazgos teóricos y artísticos durante la misma no podrán pasar por embudos demasiado angostos. El concepto de trabajo final de licenciatura (los requisitos que este exige) debe flexibilizarse constantemente para no convertirse en un embudo demasiado estrecho.

### Experiencia

El sistema escolarizado trabaja mediante grupos. El aprendizaje entre integrantes del grupo tendría que ser una estrategia fundamental, aparte de la información y guía aportada por el profesor, que a la larga se vuelve un integrante más.

Como maestro de grupos de estudiantes de veinte o menos años de edad, he diseñado mis clases dando más importancia a la experiencia y proyectos que ellos portan y comparten, que a la experiencia de una sola persona: la mía. Con los estudiantes de la LEA preservar tal principio se hacía aún más adecuado. Dadas las características de este grupo, me sentí un estudiante de recién ingreso frente a un descomunal panel de conferencistas mostrando saberes diversos.

Pude observar lo siguiente:

1. La experiencia de ser artistas profesionales, profesores de arte o ambos multiplica exponencialmente la cantidad de información en intercambio en una sesión de discusión en aula (en comparación con un grupo veinteañero). Ello

requiere mejorar la habilidad del moderador así como también la capacidad de diálogo de los participantes. Esa capacidad es muy variable en cada persona y según el tópico propuesto y las actitudes necesarias.

2. Dicha capacidad de diálogo implica una coexistencia entre el conocimiento especializado y el conocimiento complejo (una línea de conocimiento vital para el diseño original de la LEA). Dado que los estudiantes han creado y subsistido “a su manera” durante su experiencia profesional y docente, la apertura a nuevos paradigmas y su relación con los propios es más lenta de lo que podría pensarse en este contexto. Por otra parte, y este no es el único sitio de educación donde lo he notado, no son entendidos los núcleos mínimos de las estrategias tomadas al pensamiento sistémico, propuestas desde el inicio en el plan de estudios de la LEA. Los pensamientos sistémicos (resuenan en mí sin orden científico: pensamiento complejo, teoría de sistemas, teorías de la significación, física cuántica, percepción gestalt, fenomenologías quiasmáticas) sufren el embate de la tematización, de la objetualización. Se pierde su destino integrador, su función holística, la cual no busca sustituir partes con otras, sino conservarlas como elementos indispensables para la perspectiva de un todo, una visión unitaria que también es indispensable.

3. El estudio a través de textos escritos sigue siendo un problema de la educación artística y lo fue en la LEA. Se equipara “leer” con “teorizar”, lo cual a su vez se equipara con “no-practicar”. Sería fácil demostrar que la lectura dirigida y profunda no es algo que hacen los “teóricos”, sino que es una capacidad fundamental (si aceptamos que compartimos una lengua para comunicarnos) para cualquier relación de mi saber con el de otros. Leer es una práctica. Cuando no se lee, en las sesiones de discusión algunos estudiantes tra-

taban de emular el contenido del texto echando mano de su experiencia, sus vivencias, como si así se narrara algo más vivo, más “práctico” que el texto solicitado. Al convertirse las anécdotas o narraciones rápidamente en otro texto, ahora hablado, amén de no ser familiar a los demás, el tedio se instala. Por ello, se hace primordial rastrear permanentemente las experiencias comunes, ya sea por compartir sincrónicamente las mismas lecturas o a través del reconocimiento del saber del otro en la experiencia propia, para así partir a un diálogo más sintético y menos solipsista.

4. De las diferencias de experiencia artística y profesional se hace frecuentemente un buen diálogo. Sin embargo, algunas diferencias causan interferencia. Por ejemplo, ser profesores en niveles distintos de la educación escolarizada o tallerista. Algunos estudiantes enfatizan que la enseñanza en el nivel escolar inicial es radicalmente diferente a enseñar en el nivel medio o el superior. Alrededor de esto, un estudiante sugirió que la psicopedagogía sólo es necesaria en el nivel inicial, para los niños, para desaparecer en niveles superiores. Sea esto cierto o no, es claro que la sensibilidad y creencia pedagógica de cada profesor forma un circuito con la experiencia profesional y docente, retroalimentándose. Observé que algunos estudiantes de la LEA preferían mantenerse en el circuito acorde al nivel donde habían enseñado por años, en vez de imaginar nuevas conexiones con la cual su circuito como artistas/profesores se extendería a otros niveles.

### **Autorrealización**

Bajo un enfoque de la psicología humanista, tocaré una de las problemáticas centrales que estaba presente directa o indirectamente en el trabajo de la

LEA: ¿qué es lo que hay que enseñar? Las respuestas fueron múltiples por parte de los estudiantes. Muchas veces la primera pregunta derivó a: ¿Qué es enseñar? Pero considero que responder tal pregunta es como contestar a: ¿Qué es la vida? ¿Qué es el arte? La discusión se empantanaba si las preguntas no se precisaban un poco más clase a clase. Afortunadamente, llegamos a decir en algún momento: ¿qué es lo que hay que hacer para que otros (los estudiantes) hagan (actúen)?

Los estudiantes de la LEA o en general que tuvieron la capacidad del autoaprendizaje pusieron como solución la educación autodirigida. Haciendo eco a Jean Piaget, el aprendizaje siempre se consigue a través de una asimilación interna. Un sentimiento de realización, de haber aprendido algo, no surge de colocarse en el ambiente adecuado, de leer y discutir, o del comentario de los profesores. Aunque lo anterior son recursos disponibles y a veces indispensables, enfoquémonos a otro punto. Aprendemos cuando llegamos a cierto punto y decimos: ahora sé por dónde puedo continuar. La continuación de nuestro hacer siempre es autorreferencial. Auto-ego-referencial, diría Edgar Morin. Aprender, desde la perspectiva de un sujeto creador sin bloqueos, es hacer lo necesario para tener la seguridad de que más adelante sabré, de nuevo, lo que hay que hacer.

Hay que enseñar a los estudiantes a ser adaptables. A improvisar, a aceptar cambios, a disfrutar el cambio, a buscar nuevas estrategias, a reprogramarse sin sufrimiento. Las técnicas cambian rápidamente, las ideas se suceden unas a otras porque nadie puede asimilar la enorme cantidad de información que hemos archivado, o porque los sistemas mutan sus ideologías. Acepto entrar en la complejidad y vastedad de nuestro conocimiento, pero actuando bajo la compulsión o el automatismo sería un esfuerzo vano.

Multitud de profesores, entre los que me incluyo, han confiado demasiado en el pasado, la historia, la macro-narración, como si la linealidad del tiempo

garantizara algo sin fracturas. Otros profesores han visto lo pedagógico en el cálculo de posibilidades, en el proyecto como planificación, en la finalidad, en el diseño de un objeto «final». Sí, ambas visiones son humanas y deben ser comprendidas, pero hacen que el aquí y el ahora *del estudiante* desaparezca. La emoción es poco duradera, no hay una sensación de flujo. En las artes y en otros campos, existe el espejismo donde quien aprende se sentirá realizado si revisa exhaustivamente el archivo del pasado o si proyecta milimétricamente lo que hará. Como contrapeso, habría que enseñar al estudiante a cabalgar su éxtasis del momento presente, de la pérdida de conciencia de sí mismo, enseñarle a autorrealizarse, es decir, a darse cuenta de sí mismo a cada momento para, paradójicamente, olvidarse de sí constantemente. La autorrealización es un ideal al que se tiende, posibilitando la continuidad, un “estado sostenido” de creación. Es un trabajo permanente, es una responsabilidad auto-amorosa que nos permitirá comunicarnos con los demás a través de lo racional y lo irracional.

El aprendizaje es dirigirse uno mismo, es la realización que cada persona hace de su propio sujeto. Es la creación de sí mismo. Darse cuenta de este crear, según la terminología de Abraham Maslow (1990), conlleva una *experiencia-cumbre*, una experiencia personal que asombra y alegra al sujeto. La persona que se realiza se siente transformado y fortalecido por estas experiencias, y seguro de hallar el paso siguiente. Entonces, la frase “responsabilidad de sí mismo” cobra un sentido más luminoso. Según Brockett (1993: 150), citando a Hiemstra (1988:120):

“Animar a los estudiantes a buscar formas de vincular las actividades de aprendizaje con las realidades prácticas del trabajo, la casa y la comunidad. Además, los estudiantes tienen la libertad para elegir entre una gran diversidad de recursos escritos o audiovisuales para aumentar su crecimiento intelectual en relación a la materia, especialmente tan pronto

haya concluido el curso y se planteen nuevas necesidades.”

Probablemente la tarea más valiosa de un profesor, de un amigo, de un compañero, de un padre es la orientación del otro hacia experiencias-cumbre. La experiencia ocurre en todos los niveles de la vida, en todos los tipos de tarea o trabajo, en toda situación de significación y comunicación. Desde las necesidades biológicas hasta las simbólicas, el profesor puede propiciar que el estudiante viva o recuerde su experiencia propia como un acontecimiento muy importante y como algo que tiene el poder de cambiar su relación consigo y con los demás. Al alcanzar experiencias así, el individuo realiza su yo, lo fortalece, mejora su comunicación en sus contextos y, siguiendo una idea de Erich Fromm (2006), adquiere una sensación de libertad positiva basada en la espontaneidad de una personalidad integrada.

### Interdisciplina

Durante los años de mi licenciatura en artes plásticas tuve buenas experiencias de producción artística paralelas a las requeridas en la escuela. No obstante, desde que inicié mi camino como profesor de artes no he vuelto a tener el sentimiento de una producción intensa. Tras asistir a varios seminarios de pedagogía artística, encuentro que este sentir es muy frecuente entre profesores de arte.

Sin tomarlo trágicamente, habría que darnos cuenta que esa intensidad siempre ha estado frente a nosotros, como maestros de artes. La fuente del conocimiento es una sola, ahí donde mente y mundo se unen. Al respecto, Frigiero y Diker (2005: 287) compilan el texto de Rancière (2005):

“El conocimiento no puede ser estético. Es más, deber ser lo contrario a la estética. En

efecto, la estética es la división del conocimiento, la alteración de ese orden de la experiencia sensible que hace corresponder a las posiciones sociales de determinados gustos y actitudes, saberes e ilusiones.”

Aceptar que somos artistas y profesores al mismo tiempo, haciendo de ambas actividades una sola conjugación, un solo conocer, es un buen inicio para ser interdisciplinario, para pensar sin fronteras, pensar entre disciplinas.

En los seminarios de la LEA apareció claramente la urgencia (y la dificultad) de absorber nuevas herramientas que nos permitirían, en primer lugar, reorganizar el diálogo interno de cada quien: artista y profesor. En segundo lugar, las herramientas se llevarían al grupo, para devenir un lenguaje entre personas que están en campos de acción diferentes. Desafortunadamente, la tendencia general es traducir lo que dice el otro a un lenguaje disciplinar propio y desde ahí emitir una opinión o un juicio. Una tendencia más integrada sería que todos tradujeran sus saberes a un campo común, un metalenguaje que es de todos y de nadie al mismo tiempo. Por supuesto, la LEA contempló en su *cursus* este estudio y práctica de lo disciplinar. ¿Qué es lo que pudieron construir los estudiantes al respecto? Sería muy pronto para decirlo, tomando en cuenta que una parte de los egresados aún están por titularse. Pero tenemos indicios de buenos acercamientos interdisciplinarios. Mi ejemplo más claro es la memoria de grado de Ligia Aguilar (2011), que aunque ya planteaba montajes interdisciplinarios (cuerpo en movimiento, tiempo-video, objeto escenográfico, teatralidad, expresión lumínica) antes de su ingreso a la LEA, sin duda incrementó notablemente su capacidad reflexiva para unir o integrar en un solo cuerpo argumentativo sus diversos conocimientos en crecimiento constante.

## Presencia

Cuando niño, estudié tres meses en una escuela primaria pública estadounidense. Recuerdo que el aula estaba acondicionada para ser estimulante. Es decir, los datos y conexiones de punto de partida del aprendizaje eran muchísimos. Se partía, entonces, de un entorno de multiplicidad. Cuando volví a México, las clases parecían centrarse alrededor de un solo estímulo al cual éramos obligados a atender. Por supuesto, la ciudad mexicana compensaba después esa pobreza de multiplicidad, ya al salir del colegio.

A pesar de nuestras resistencias, tenemos que aceptar que un entorno de estímulos múltiples es necesario para educar. No se trata de mantener el interés en la clase (vanidad del profesor). Busquemos que el aprendizaje se logre, en el sentido de auto-dirección que expliqué en apartados anteriores. Es evidente que prohibir una computadora portátil en clase es una contradicción. Al contrario, deberíamos echar mano de esa plataforma tecnológica individualizada, esa red doméstica inestable y sin embargo actuante característica el inicio del siglo XXI. Si aprovecháramos lo que nuestros estudiantes han aprendido auto-gestionándose en las redes electrónicas y dejáramos la consigna docente de controlar la información que reciben alrededor de un saber, veríamos que es inútil distraer con un tema a personas que pueden procesar muchos temas a la vez. Los estudiantes de la LEA entendieron esto bien puesto que la parte televisada de sus cursos parecía ser insuficiente como un entorno rico en estímulos, y por supuesto las conexiones móviles a Internet no se hicieron esperar, e incluso la lectura de un libro mientras el programa tenía lugar. Quizás es la proposición “presencia virtual” la que estorba. Los más jóvenes, posibles alumnos de los estudiantes-profesores de la LEA, no buscan un “maestro virtual”. Quieren muchos maestros, uno tras otro, yendo y regresando, comparándolos en fracciones cortas de tiempo, gracias

al ordenador. Por otra parte, “virtual” es una palabra que ha caído o caerá en desuso. Desde cierto paradigma, nuestros signos nacen desde la primera mitosis celular. Toda representación apela a algo que no está ahí o no lo está del todo. Nunca nada está presente del todo. Si lo está, es porque apela a un otro, que no está.

La electrónica no es la base de un entorno múltiple. Es solo un medio más para lograr dicha complejidad. ¡Cuánta riqueza en un taller de soplado de vidrio, en un taller de pintura, en la producción de esculturas cerámicas! La producción artesanal/artística siempre ha tenido un ambiente de riqueza epistémica, la cual no será sustituida por los estímulos de lo digital, sino que se entrelazaran en nuevos híbridos. Como artistas/profesores nos correspondería, entonces, replicar esos estimulantes entornos a cada uno de los lugares donde alguien haya decidido autorrealizarse a través de una educación.

## Referencias

Aguilar, Ligia, 2011, *6/ Seis miradas, seis silencios, construcción del cuerpo a partir del objeto*, tesis de licenciatura no publicada, México: ESAY.

Brockett, Ralph y Roger Hiemstra, 1993, *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*, Barcelona: Paidós Educador.

Frega, Ana, 2007, *Interdisciplinarietà*, Buenos Aires: Bonum.

Frigiero, Graciela y Gabriela Diker (comps.), 2007, *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Fromm, Erich, 2006, *El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós.

Hiemstra, Roger, 1988, "Translating personal values and philosophy into practical action", *Ethical issues in adult education*, New York: Teachers College, Columbia University.

Maslow, Abraham, 1990, *La Personalidad Creadora*, Barcelona: Kairós.

Michaud, Yves, 1999, *Enseigner l'Art?*, Paris: Jacqueline Chambon Editions.

Morin, Edgar, 1998, *El método: la vida de la vida*, Madrid: Cátedra.